

Kleinbach, Karlheinz

"Fünfter sein" - Bilderbücher in heterogenen Lerngruppen

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lamers, Wolfgang [Hrsg.]; Klauß, Theo [Hrsg.]: ... alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf : verlag selbstbestimmtes leben 2003, S. 129-135



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-116097
10.25656/01:11609

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116097>

<https://doi.org/10.25656/01:11609>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Veröffentlicht in LAMERS, W.; Klauß, Th (Hg): Alle Kinder alles lehren , aber wie?
Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 2003, 129–135

Im nachfolgenden Text wird versucht, den didaktischen Ertrag von *Reihe* und *Linearität* darzustellen und in den größeren Zusammenhang der sog. *Ordnungsformen* zu stellen.



Abbildung 1/Vierter sein

Fünfter sein' – Bilderbücher in heterogenen Lerngruppen

Karlheinz Kleinbach

Sind nicht alle Lerngruppen heterogen? Wenn sich Schüler nicht durch individuelle Lernvoraussetzungen, ihren aktuellen Lernbedarf unterscheiden so doch durch ihre Interessen, ihre Neugierde oder ihre Vorerfahrungen. Haben alle Kinder und Jugendlichen in einer Lerngruppe die gleichen Motive dabei zu sein? Der Ausdruck ‚*gemeinsam Lernen*‘ verdeckt nicht nur solche Fragen. Wenn Lernen eine Form individuellem Engagement, die Auseinandersetzung und Erfahrung mit Widerständen meint, dann jeder lernt für sich und mit sich. Denn genau genommen meint Lernen doch eine ganz spezifische Zuwendung zur Wirklichkeit, eine Weise es Fußfassens, die Martin WAGENSCHNEIDER als ‚*enracinement*‘, als *Einwurzelung* (1965, 11) bezeichnet.

Können wir angeben, wo genau Heterogenität der Lerngruppen zum Problem wird? Meine Frage zielt nicht auf die ‚Integration‘ getitelte Umsetzbarkeit bildungspolitischer Großoffensiven. Denn Heterogenität einer Lerngruppe erfährt die Realschullehrerin ebenso wie der Fahrlehrer, die Erzieherin im Kindergarten, der Fußballtrainer. Wo liegt das Problem des Lernens in heterogenen Gruppen im *sonderpädagogischen* Horizont? Zunächst sicherlich in einem spezifischen Verständnis von Unterricht und dessen Begründung im aktuellen Lernbedarf eines Kindes. Wir alle haben jedoch im Schulalltag erfahren, dass Lernbedarf all zu schnell zum sozialen Ausschlusskriterium wird. Die suggestive Wirkung des „Differenzierungs-Arguments“ scheint auch bei uns ungebrochen, auch dort wo es nicht zu Separierung führen soll (siehe beispielsweise die Formel vom *ziendifferenten Unterricht*). Die Ergebnisse des internationalen Vergleichs der *Pisa-Studie* legen allerdings eine gegenteilige Vermutung nahe: bessere abgeschnitten in den gemessenen Bereichen haben Schüler nicht *trotz* sondern *wegen* heterogener Lerngruppen. Gerade jene Systeme, die auf homogene Lerngruppen zielen, scheinen besonders viel Beschämung und damit Lernbehinderung zu produzieren, nämlich Kinder und Jugendliche, die ‚nicht mitkommen‘¹.

¹ Beschämend bis hinein in die grammatikalische Struktur des (*aktiven*) Mitkommens, die sich unter der Hand in den *Passiv*-Modus verwandelt hat.

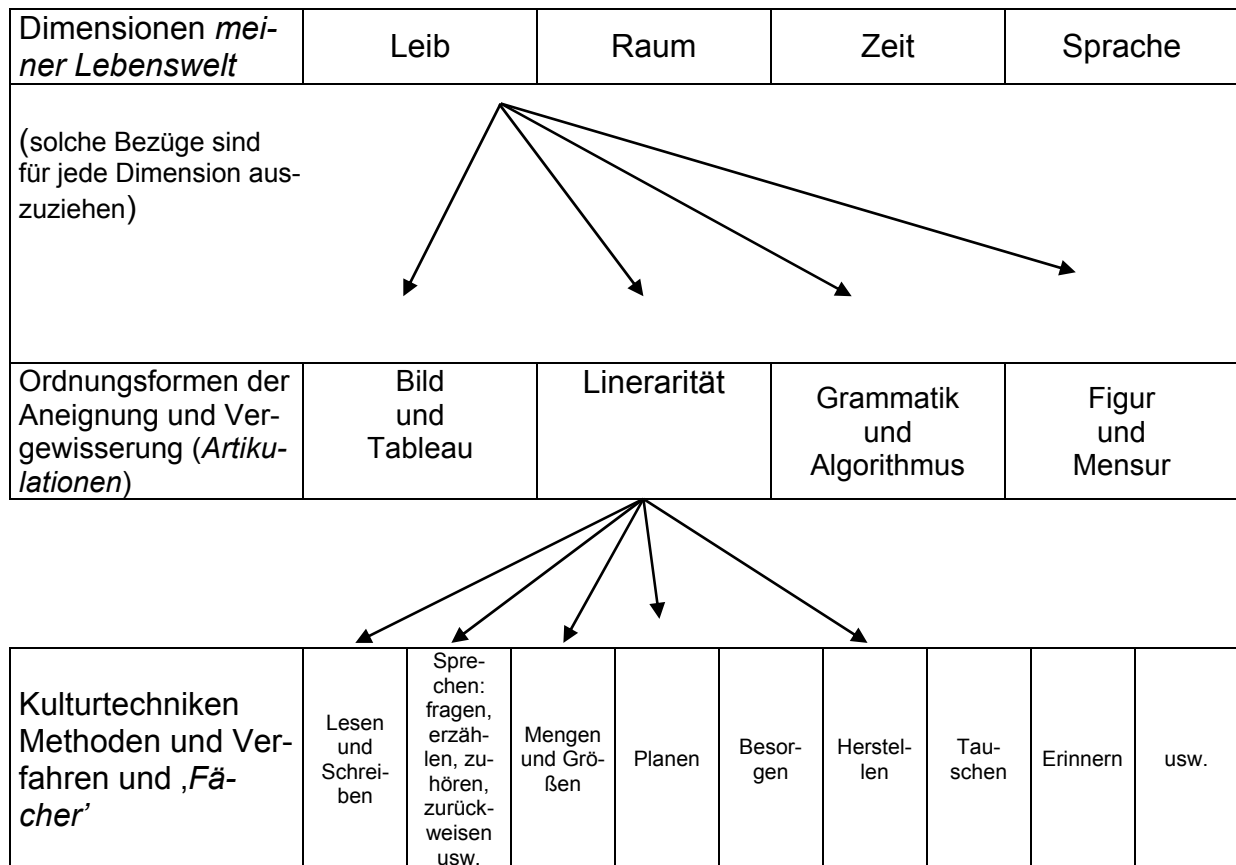
Jedenfalls ist die Aufgabe von Unterricht, Ausschnitte von Welt so auszuwählen und aufzubereiten, dass dem einzelnen Kind eine *tätige, handelnde und lernende* Auseinandersetzung damit ermöglicht wird. Wenn dies so zugestanden ist, dann lässt sich nach den Dimensionen fragen, in denen sich ‚*Tätigkeit*‘, ‚*Handlung*‘, ‚*Lernen*‘ bestimmen lässt. Also nach den anthropologischen Grundtatsachen, in denen sich *Tätigkeit*‘, ‚*Handlung*‘, ‚*Lernen*‘ artikuliert. Diese Dimensionen sind unser *Leib*, die *Sprache*, der *Raum* und die *Zeit*. Wir finden uns in unserer Leiblichkeit in der Welt vor, räumlich situiert, erfahren einander und Dinge, orientieren uns². Man kann sich dieses ‚Situiertheitsein‘, ‚Vorfinden‘, und ‚sich orientieren‘ nicht konkret genug vorstellen als ein schon immer vorauslaufendes, unvermeidlich soziales Mittendrinsein, durch das sich unser individueller Lernbedarf erst bestimmen lässt³. Die Heterogenität von Lerngruppen lässt sich so gesehen also nicht einfach durch ein Methodenarsenal lösen, ohne dass man sie dadurch substanziell verkürzt. Im Gegenteil: je raffinierter die innere Differenzierung durch entsprechende Unterrichtsarrangements vorangetrieben wird, desto eher wird ‚Lernbedarf‘ nur instrumentell und kompensatorisch beantwortet. Dies wird besonders deutlich bei Kindern und Jugendlichen, für die Situierung und Orientierung unverfügbar und prekär bleiben. Was macht *Sinn*? Man kann sich das mit einem Bild von Ernst Cassirer vorstellen: im Wahrnehmungsstrom bilden sich Wirbel des Erlebens, in denen sich gleichsam Sinnrichtungen ausbilden, d.h. Einstellungen zur Sache konstituieren⁴ und nicht bloß an der Peripherie - „sozusagen in ursprünglichen Erregungszonen“ (Cassirer) - zu bleiben. So verstanden hat Unterricht soziale Wirbelbildungen zu ermöglichen. Die Aufmerksamkeit der Unterrichtsplanung gilt dann jenen kulturelevanten Formen der Leiblichkeit, Räumlichkeit und Zeitlichkeit in denen und durch die Sinn (der immer *sozialer* Sinn ist) zustande kommen kann⁵. Dies sind gewissermaßen *elementare Formen*, die als Elemente einzelne Kulturtechniken und Unterrichtsfächer auslegen. Auf diese ‚mittlere Ebene‘ – und nicht auf Unterrichtsfächer sollte m.E. eine zukünftige Didaktik ihre Aufmerksamkeit richten. (Abb.)

² An dieser Stelle lassen sich weder ‚anthropologische Grundtatsachen‘ noch die Dimensionen Leib (*Tätigkeit*), Sprache (*Handlung*), Raum (*Orientierung*) und Zeit (*Erfahrung*) angemessen darstellen und systematisch aufeinander beziehen. Nur so viel: eine solche Konzeptionalisierung bezieht sich in u.a. pädagogischer Hinsicht auf Käte MEYER-DRAWE (1984, 255-269). In didaktischer Hinsicht ergeben sich Anschlüsse an die Überlegungen von Gundel MATTENKLOTT (1998).

³ dem liegt ein *relationaler* Begriff von Behinderung zugrunde (vgl. Ursula STINKES 2000, 169-192, sowie die Texte der ARBEITSGRUPPE BILDUNGSPROJEKT G (2002)

⁴ vgl. Ernst CASSIRER (1954, 257)

⁵ Dabei scheint mir wichtig, dass die Formen der Aneignung und Vergewisserung bezogen auf die Dimensionen meiner Lebenswelt nicht abkünftig sind, sondern Leib, Sprache, Raum und Zeit konstituieren.



Auf der ‚mittleren Ebene‘ als Zwischenglied sind Formen der Aneignung und Verge-wisserung versammelt. Für sie ist charakteristisch, dass sie *organbildend* sind (Giel 19. Sie enthalten gewissermaßen das Inventar, die Elemente durch die sich Leiblich-keit, Zeitlichkeit, Räumlichkeit und Sprache artikuliert. Erst und nur durch solche so-zial vermittelte und vermittelnde Formen wird leibliche, zeitliche, räumliche und sprachliche Vergewisserung und Orientierung möglich. Um Wirklichkeit wahrzuneh-men, zu erinnern, zu gestalten und sich darüber mit anderen zu verständigen benöti-gen wir *Formen* in denen dies geschehen kann. Ohne solche Formen bleibt jedes sinnliche Datum nur ein bloßer Reiz, auf den wir mit einem entsprechenden Schema (Reflex) reagieren. Es ist deshalb kein Zufall, dass dort, wo es um die Kultivierung des Wahrnehmens und Denkens geht, Ordnungsformen gelehrt und gelernt werden (Pestalozzi, Fröbel). Ordnungsformen sind *kulturelle* Verfahren, Notationen, Codes, Merksysteme, eine ‚Sprache‘ also, in der das „eigene Handeln, indem es sich selbst objektiviert, Wirklichkeit verständlich macht“ (GIEL 1975, 49). Diese Formen lassen sich vermutlich nicht kanonisieren und eindeutig gegeneinander abgrenzen.

Neben der *Reihe* gibt es weitere Ordnungsformen, u.a. Bild Tableau, Grammatik, Fi-gur, Mensur, Algorithmus. Hier soll stellvertretend an *Linearität* (Reihenbildung) der Ertrag einer solchen Sichtweise für eine veränderte Sichtweise auf Didaktik deutlich werden. Wir greifen die Reihe deshalb heraus, weil sich an ihr die durchgehaltene Orientierung besonders deutlich zeigen lässt. Sie reicht von basaler Förderung (Wahrnehmung des eigenen Körpers und des Raumes; zeitliche Orientierung) bis zum operieren mit Zahlen (Zahlenreihen bei Skalen, Positionen, Entfernungsmessun-gen).

Die methodische Vorzugsstellung von Reihe und Linearität möchte ich am Beispiel eines Bilderbuchs illustrieren. Wegen ihrer formalen Struktur eignen sich Bilderbücher in ganz besonderer Weise. Denn sie enthalten eine *Richtung*, in dem sie eine Geschichte erzählen. Doch erst im gemeinsamen Ansehen, Zeigen und Vorlesen wird ein gemeinsam Geteiltes daraus. Das Verständnis von Bild und Text (picture/texture) zusammen mit der kommunikativen Struktur (Erzählung und Erzählsituation) machen erst die *Kulturtechnik* aus. Kulturtechniken anwenden heißt sich verständigen (kommunizieren), sich verständlich machen (ausdrücken) und verstehen (erkennen) von Wirklichkeit

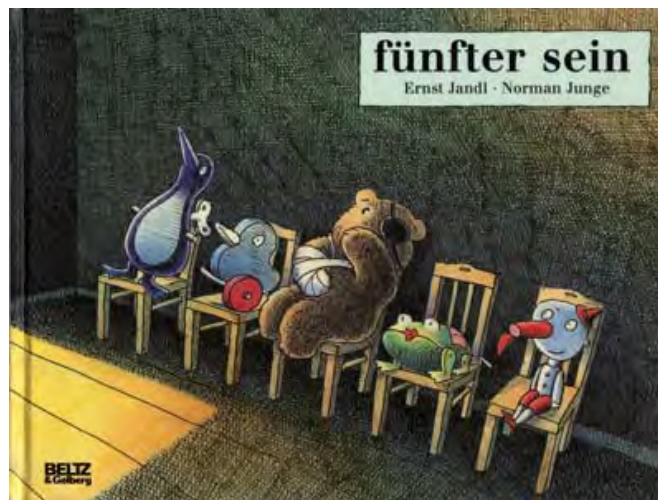


Abbildung 2 / Fünfter sein

Wer von uns musste nicht schon einmal warten? An der Kasse im Supermarkt, an der Ampel, vor verschlossener Eingangstür, im Parkhaus, im Stau, im Restaurant. Oder eben wie hier: beim Arzt im Wartezimmer. Aus der einzigen, der *Leibperspektive*, wird eine Geschichte erzählt. Und es ist eine Leidensgeschichte. Wie lange muss ich denn noch warten. Und vor allem: Was erwartet mich?! Aus der *zeitlichen* Reihe (Folge) „Wann komme ich endlich dran?“ wird eine *räumliche*: ‚Wer sitzt vor mir?‘ Die Regel ‚vor mir‘ wird im Bilderbuch als Sitzreihe visualisiert. Deshalb kann ich *abzählen*, als wievielter ich drankomme. Diejenigen die vor mir sitzen sind das Maß der Wartezeit. Mit der Darstellung als räumliche Konstellation ist auch eine Dynamisierung verbunden, nämlich ein Positionswechsel, also ein soziales Regelsystem nach der sich die Reihe gliedert und die Gliederung verändert und vorwärts bewegt. Eine solche alltägliche Szene lässt sich nicht nur nachspielen und erzählen sondern nachstellen, als Bild zeichnen, mit Figuren stellen, sondern auch schematisieren oder als Algorithmus formalisieren. Im Unterschied zum Bilderbuch ist die reale Situation im Wartezimmer in räumlicher Hinsicht meist anders strukturiert als im Bilderbuch. Wie weiß ich eigentlich, wann ich an der Reihe bin?! Wie anders dagegen die Szene im Bilderbuch: im Halbschatten sitzen sie auf Holzstühlen und warten: der Pinguin, die Ente, der Bär, der Frosch und der Pinocchio. Wie auf einer Theaterbühne, im blauen Halbdunkel. Bis der Arzt zuletzt – endlich! – die ‚Wartemaschine‘ in Gang setzt. Dann heißt es:

fünfter sein

türe auf, einer raus, einer rein,
vierter sein

türe auf, einer raus, einer rein
dritter sein

türe auf, einer raus einer rein,
zweiter sein

türe auf, einer raus, einer rein
nächster sein

türe auf, einer raus,
selber rein

tagherrdoktor
Ernst Jandl

Das ist zwar lakonisch dahingesagt, doch was geschieht während dessen mit den Wartenden? Wir können es nicht nur ahnen sondern *sehen*, *zeigen* und darüber *sprechen*, uns mitbewegen, vordrängeln und einreihen, von unseren Besuchen beim Arzt *erzählen* und *abzählen*, bis Pinocchio endlich sagen kann ‚selber rein‘. So distanziert das Bilderbuch ‚Fünfter sein‘ in zweifacher Hinsicht. Einmal weil darin eine alltägliche Szene in Buchform als Text vorkommt und zum anderen weil die Wartenden ‚verletzte‘ Spielzeugfiguren sind. Im Sprechen, Lesen, Abzählen, Darstellen, Fotografieren, Filmen entfernen sich Schüler nicht in voneinander isolierte und zielfferente Aufmerksamkeiten, sondern können miteinander klären ‚was Sache ist‘.

Es gibt weitere Bilderbücher, in denen Linearität thematisiert wird:

Ernst Jandl und Norman Junge	<i>Immer höher</i> , Weinheim/Basel (Beltz) 1996;
Jörg Müller und Jörg Steiner:	<i>Was wollt ihr machen, wenn der schwarze Mann kommt?</i> Aarau/Frankfurt/Salzburg (Sauerländer) 1998;
Eric Carle	<i>Das Geheimnis der acht Zeichen</i> , Hildesheim (Gerstenberg) 1989;
Paul Maar und Nikolaus Heidelbach	<i>Der Aufzug</i> Weinheim/Basel (Beltz) 1993.
Anton Stankowski und Eugen Gomringer	<i>Gucken</i> , 2. Auflage ,
Johann W. v. Goethe und Wolf Erlbruch	Das Hexen-Einmal-Eins, München-Wien (Hanser) 2001
Jutta Langreuter und Vera Sobat	Fünf wollen zum Rummelplatz, München (Ars edition) 2002
Dagmar Henze und Isabel Aedi	Das neunundneunzigste Schaf, München (Ars edition) 2002

Eric Carle

Die kleine Spinne spinnt und schweigt, Weinheim
(Gerstenberg) 1984

Wenn Sie selbst auf die Suche gehen finden Sie ganz sicherlich weitere. Oder Sie lassen sich durch ein Videoprojekt anregen? ‚Fünfter sein‘ - Praktische Videoarbeit als Beitrag zur Medienerziehung in der Schule Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz von Gerd Cichlinski http://pz.bildung-rp.de/pn/pn2_99/s40-43.htm (entnommen 23.11.2002). Spannend ist auch die Umsetzung des Bilderbuchs *Fünfter sein* in einem Beitrag der Wildner AG: <http://galerie.wildner.de/webcvp/arthen/Index.htm> (entnommen 24.11.2002).

Mit Bilderbüchern gemeinsam lernen kann uns Erwachsene herausfordern, einen Inhalt nicht in voneinander unabhängige Subdisziplinen aufzudröseln sondern *Ordnungsformen* mit unterschiedlichen Verfahren zu artikulieren und so im Unterricht Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Beinahe hätte ich diesen Satz fortgesetzt mit der Formulierung ‚...unabhängig von Schwere und Umfang ihrer Behinderung‘. Aber das wäre falsch. Vielmehr sollte es heißen: ‚mit großer Aufmerksamkeit auf ihre Erschwernisse‘.

Literatur:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ARBEITSGRUPPE
BILDUNGSPROJEKT
G | http://www.lbs-neu.bw.schule.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/schule_fuer_geistigbehinderte/gprojekt/uebersicht.htm
(entnommen 11/2002) |
| CASSIRER, E.
GIEL, K.. | Philosophie der symbolischen Formen, Band 3, Darmstadt 1954
Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In:
ders. et al: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht,
Aufsätze zur Konzeption 2, Stuttgart (Klett)1975, 130-135 |
| MATTENKLOTT, G. | Grundschule der Künste, Hohengehren (Schneider) 1998 |
| MEYER-DRAWE, K. | Leiblichkeit und Sozialität, München (Wilhelm Fink) 1984 |
| STINKES, U. | Selbstbestimmung – Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Bundschuh, Konrad (Hg) Wahrnehmen Verstehen Handeln, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 169-192 |

Abb 1: nach einem Foto IOU Theatre Halifax

Abb 2: Der Abdruck aus Ernst Jandl und Norman Junge ‚*Fünfter sein*‘ erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Beltz-Verlags Weinheim/Basel.